

## Afeto e comportamento social no planejamento do ensino: a importância das consequências do comportamento<sup>1</sup>

Marcelo Frota Lobato Benvenuti<sup>a,d,\*</sup>

Thais Porlan de Oliveira<sup>b,d</sup>

Leticia Albernaz Guimarães Lyle<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Experimental. São Paulo, SP, Brasil

<sup>b</sup>Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. Belo Horizonte, MG, Brasil

<sup>c</sup>Instituto Singularidades. São Paulo, SP, Brasil

<sup>d</sup>Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE). São Carlos, SP, Brasil

**Resumo:** Nosso objetivo neste ensaio é refletir sobre a necessidade de uma visão integrada do desenvolvimento da cognição e do afeto para o planejamento acadêmico. O estudante a todo tempo manipula e transforma o ambiente ao seu redor. Relações sociais que se desenvolvem nesse contexto envolvem unidades comportamentais entrelaçadas em que indivíduos ora atuam sobre o ambiente, transformando-o, ora funcionam como aspectos críticos do ambiente em que outros atuam. Este texto aponta a necessidade de identificar relações entre o sujeito que se comporta e seu ambiente social. Um recurso prático para lidar com questões do campo do afeto e da cognição no ensino envolve identificar e lidar com as consequências sociais do comportamento. Críticas da noção de reforço para a análise do comportamento humano são debatidas levando em conta a necessidade de explorar melhor a complexidade do comportamento humano em contextos sociais.

**Palavras-chave:** análise do comportamento, comportamento social, afeto, aprendizagem.

Antes de ser questão teórica, a discussão sobre o afeto no planejamento de ensino é tópico prático e especialmente importante nos anos iniciais da formação, quando professores, pais e cuidadores trabalham para o desenvolvimento de habilidades e recursos cognitivos sofisticados das crianças. Frequentemente, contudo, trabalham para mais do que isso: tão ou mais importante do que aprender, é gostar do que se aprende, de quem ensina e, principalmente, com quem se aprende. O contexto da educação, formal ou não, é a base para a construção de motivação para aprender e de laços afetivos que perduram por toda a vida. Espera-se de uma boa condição de aprendizagem que estudantes se sintam implicados e que a satisfação pessoal esteja presente sempre que o aprendizado seja executado. O contrário disso é o aprender por obrigação, aborrecido ou compulsório, que frequentemente gera insatisfação, desmotivação, apatia, desistência e, não tão raramente como gostaríamos, revolta e rebelião.

No discurso teórico e nas práticas que psicólogos têm a oferecer à sociedade, nem sempre cognição e afeto aparecem discutidos conjuntamente. Quando separada, essa discussão deixa a impressão de que cognição e afeto são temas inconciliáveis ou que, ao menos, exigem tratamentos distintos. Expressões como “dimensão cognitiva”, em oposição à “dimensão afetiva”, reforçam essa ideia e sugerem que é possível e até mesmo desejável lidar com o desenvolvimento da cognição separadamente do desenvolvimento da afetividade. Esforços na direção de rever essa aparente dicotomia têm sido feitos em vários contextos teóricos da psicologia. Alguns exemplos disso são: o reconhecimento de que relações de apego entre criança pequena e seu cuidador são aspectos importantes para o desenvolvimento social e emocional (Bowlby, 1988; Dunst & Kassow, 2008), as explicações recentes sobre evolução da cooperação que destacam a importância do comportamento pró-social (Bowles & Gintis, 2002; Zaki & Mitchell, 2013); a influente abordagem cognitiva que busca integrar intuição e deliberação nos processos de tomada de decisão e julgamento (Kahneman, 2003).

Nosso objetivo neste ensaio é abordar uma contribuição adicional para essa discussão: o papel das consequências do comportamento, tal como tem sido discutido na abordagem conhecida como análise do comportamento (por exemplo, Skinner, 1953). Na nossa perspectiva, essa contribuição e os desdobramentos recentes para a análise do comportamento social (e.g., Guerin, 1994, 2016) podem e devem participar do debate sobre desenvolvimento do afeto e da cognição, bem como

\* Endereço para correspondência: marcelobenva@gmail.com

1 Uma versão preliminar e reduzida deste estudo foi apresentada no Seminário “Comportamento, cognição e ensino: pesquisa básica e aplicações potenciais ao ensino de pessoas com deficiência intelectual”, realizado pelo Instituto Apae de São Paulo em parceria com o Instituto Nacional de Ciência, Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT/ECCE) nos dias 1º e 2 de junho de 2012. Parte do material que tratava especialmente das implicações para a educação especial foi publicada na Revista de Deficiência Intelectual, ano 2, número 3, 2012. A preparação deste manuscrito contou com apoio do CNPq (processo#573972/2008-7) e Fapesp (processo#08/57705-8), ambos para o Instituto Nacional de Ciência, Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT/ECCE) coordenado pela Dra. Deisy G. de Souza (UFSCar).

da discussão sobre processos de ensino e aprendizagem. Não temos o objetivo de oferecer uma revisão exaustiva da literatura, mas de trazer reflexões que podem estimular o debate com base em contribuições que são apresentadas como representativas de diferentes linhas de investigação na área.

Questão chave para essa visão integrada do desenvolvimento afetivo e cognitivo é o olhar para a criança em desenvolvimento como ser ativo, que a todo tempo manipula e transforma o ambiente ao seu redor. As relações sociais que se desenvolvem nesse contexto envolvem unidades comportamentais que são entrelaçadas (Andery, Micheletto, & Sério, 2005; Glenn, 1991, 2004): indivíduos ora atuam sobre o ambiente, transformando-o; ora funcionam como aspectos críticos do ambiente em que outros atuam. Desse modo, o primeiro objetivo deste ensaio é refletir sobre o papel das consequências do comportamento para gerar aquilo que comumente é chamado de motivação para aprender; o segundo é explorar a ideia de que consequências do comportamento muitas vezes são mudanças produzidas no modo de agir de outras pessoas. Quando aspectos do comportamento de outros se tornam relevantes, o ambiente de ensino contribui para que o processo de ensino e aprendizagem seja identificado também com o apego, de modo que afeto e motivação na maior parte das vezes podem ser vistos como indissociáveis. Uma vez que relações pessoais relevantes podem ser construídas no ambiente de ensino e aprendizagem, este ensaio destaca como o desenvolvimento do afeto pode ser entendido a partir de noções que caracterizam princípios básicos para o estudo do comportamento, como reforço, controle de estímulos, reforço condicionado e comportamento social.

## **Desenvolvimento infantil e comportamento social**

Neste ensaio tentaremos mostrar que tratar do afeto ou do desenvolvimento socioemocional também envolve descrever a constituição do comportamento do outro como parte importante do mundo em que uma pessoa se comporta. Esse é o campo de interesse que pode ser abarcado pela noção de comportamento social (Guerin, 1994; Keller & Shoenfeld, 1950; Skinner, 1953). Neste ponto, podemos considerar que há vários aspectos de convergência na perspectiva da análise do comportamento com temas estudados pela psicologia do desenvolvimento. Por exemplo, uma questão crucial em teorias sobre o desenvolvimento socioemocional (e.g., Bowlby, 1988; Kagan, 1981) é a sensibilidade do adulto cuidador (ou seja, sua responsividade, que envolve necessariamente consequenciar comportamentos da criança). Essa questão impulsionou estudos que demonstram a força da relação entre comportamento parental e desenvolvimento socioemocional das crianças. Em breve revisão recente sobre essa questão, Alvarenga, Weber e Bolsoni-Silva (2016) destacam o papel de pais mais contingentes

e afetuosos para responder aos sinais do seu bebê e como crianças com esses pais apresentam resultados desenvolvimentais considerados superiores nos domínios socioemocionais e cognitivos.

Dentre as capacidades que envolvem a interação com o outro, imitação também é exemplo de comportamento considerado primordial para socialização e desenvolvimento da linguagem e cognição. A imitação inicial de movimentos da face por crianças bem pequenas, por exemplo, teria função comunicativa. Segundo alguns estudos da área, bebês utilizam essa habilidade nos encontros com outros para enriquecer seu conhecimento de pessoas e suas ações e para identificá-las (Meltzoff & Moore, 1977, 1992, 1994, 1999). Essa capacidade pode demonstrar compreensão rudimentar de intersubjetividade e ser base para comportamento social e cooperativo.

## **Identificando relações**

A noção de afeto ou afetividade pode ser abordada do ponto de vista da experiência subjetiva de uma pessoa em relação aos eventos do mundo físico e social (ver, por exemplo, Romero, 2002). Nesse sentido, afetividade é uma dimensão que permeia as relações do ser humano na forma de estados de ânimo, motivação e sentimentos. Um modo de olhar para a afetividade, não necessariamente incompatível com essa posição, procura trabalhar de um ponto de vista das perspectivas da aprendizagem e da mudança do comportamento em função da experiência com o ambiente físico e social. Para essa perspectiva, é tarefa primordial identificar ações do sujeito e as formas de relações estabelecidas com ambiente em que esse sujeito se comporta.

O reconhecimento de que quando uma pessoa está aprendendo é ativa e está transformando a todo o momento seu ambiente tem levado à possibilidade do manejo das consequências do comportamento como instrumento prático: quando o comportamento ocorre, uma possibilidade é apresentar certas consequências a quem se comportou (ver, por exemplo, Martin & Pear, 2007). De especial importância para quem planeja o ensino é a identificação daquilo que tecnicamente pode ser definido como *consequência reforçadora*, que torna o comportamento mais forte, com tendência a ser repetido no futuro (Skinner, 1953). Consequências chamadas de reforçadores podem ser “coisas”, objetos tangíveis do ambiente, tais como salgadinhos, chocolate, acesso a brinquedos, pontos e fichas etc. Consequências mais importantes no contexto da aprendizagem formal são providas por outras pessoas, os chamados reforçadores sociais (elogios, expressões faciais, um abraço, um sorriso etc.). O que gostaríamos de destacar aqui é que consequências sociais são especialmente importantes porque, além de contribuir para o fortalecimento de determinados comportamentos, contribuem também para fortalecer o vínculo entre a criança e outras pessoas, colegas, professores e familiares envolvidos no processo de aprender.

Embora possa haver uma regra geral que diz que “consequências dos comportamentos são importantes para a aprendizagem”, consequências efetivas têm caráter idiossincrático. O estabelecimento e a efetividade de reforçadores dependem de aspectos muitas vezes sutis da história de vida de cada um. Além disso, muitas vezes o manejo de consequências de modo mal planejado pode tornar a aprendizagem ritualística e sem propósito, pode colocar o estudante e o professor em relação de chantagem e cumprimento de uma tarefa. Isso pode ocorrer de fato, mas destacaremos que a questão muitas vezes é de compreensão equivocada do papel que consequências têm para o comportamento na vida cotidiana das pessoas, o que gera, também, manejo equivocado dos resultados.

Nem sempre é fácil reconhecer quais são as consequências relevantes para o comportamento das pessoas, adultos ou crianças. Muitas vezes é difícil notar que o próprio comportamento de uma pessoa pode ser importante como consequência para o comportamento de outras em situações de interação e aprendizagem. Um estudo pioneiro realizado por Herbert e Baer (1972) ilustra esse ponto muito claramente; com duas díades mãe-filho como participantes, as mães tinham como queixa comportamentos considerados inadequados das crianças. O procedimento realizado com as genitoras envolveu a identificação dos comportamentos dos filhos e o treino de observação para a quantidade de atenção que era dedicada aos comportamentos considerados adequados ou inadequados. Em um conjunto de condições especialmente efetivas do estudo, as progenitoras tinham simplesmente que observar os comportamentos que consideravam adequados e observar o comportamento de si em relação ao que os filhos faziam. No começo, posturas adequadas e atenção posterior eram muito raras. Conforme os pesquisadores solicitavam que os comportamentos adequados das crianças fossem observados, a interação entre mãe e filho mudou drasticamente: com mais observação para os comportamentos adequados, as mães dispensavam naturalmente mais atenção aos filhos. Com essa atenção, os comportamentos adequados das crianças aumentaram de frequência, permitindo que mais atenção fosse dispensada. O mesmo sucesso não foi obtido quando a instrução sugeria a diminuição de atenção para os comportamentos inadequados. Esse estudo mostrou claramente que manejar consequências sociais – atenção da mãe – é crítico para a mudança de comportamento não só dos filhos, mas também das próprias mães.

Um cuidador ou um professor podem não estar conscientes da regulação constante que o comportamento do outro tem sobre seu próprio comportamento, mas é questão a ser levada em conta para análises tanto aplicadas como teóricas quando pensamos em planejamento de ensino. Frequentemente isso também é importante para identificação de que aspectos do comportamento do outro são tomados como adequados (reforçadores) ou inadequados (aversivos). Apesar de idiossincráticos por definição, consequências relevantes para o comportamento de outros que funcionam

como reforçadores ou como eventos aversivos podem ser observadas, descritas e analisadas como parte de processo de intervenção com díades cuidadores-crianças (Vendramine & Benvenuti, 2013).

Responsividade contingente que o adulto proporciona na interação com as crianças deve permitir a autonomia, permitindo variabilidade de repertório e modelagem de comportamentos (Skinner, 1986; Alvarenga, Weber, & Bolsoni-Silva, 2016). A predisposição dos adultos no planejamento de situações de ensino, formais e informais, precisa necessariamente envolver a compreensão de que, ao mesmo tempo em que as consequências providas aos comportamentos das crianças devem ser manejadas de forma específica para construir repertórios específicos, a responsividade dos adultos, ao manejá-las, deve também possibilitar autonomia do sujeito em desenvolvimento.

A tarefa de identificar se as consequências de um comportamento são reforçadoras para que se repita contribui para uma boa leitura dos fenômenos psicológicos do campo do propósito, da intenção e da motivação em termos de interações da pessoa com seu ambiente físico e social, presente e passado (de Rose, 1982). Identificar que uma criança se comporta com o *propósito de chamar atenção* frequentemente significa que a atenção das pessoas à sua volta funciona como poderoso reforçador. Ações de uma criança que produzem a atenção de um cuidador são reforçadas (quase sempre por meio da atenção social, como o olhar e falas de aprovação do adulto) e tornam-se parte do repertório que exhibe com frequência. Tarefa importante, portanto, de qualquer intervenção planejada para alterar o que criança faz (para ensiná-la a fazer algo novo ou deixar de fazer alguma coisa) é a identificação de quais são os reforçadores que podem estar mantendo repertórios em interações sociais, habilidades acadêmicas, habilidades básicas de higiene e cuidados sociais, cooperação, atividades lúdicas etc. Uma das implicações importantes que a identificação de reforçadores sociais traz é a possibilidade de identificar que um comportamento considerado inadequado (como fazer birra, por exemplo) pode estar sendo mantido justamente pela atenção dada por uma pessoa toda vez que chora ou grita para solicitar algo.

Além de identificar reforçadores para compreender e alterar o que a criança faz, outra tarefa importante para planejamento de intervenções é identificar como o comportamento de uma pessoa funciona como contexto para o de outra. Professores não apenas reforçam comportamento, mas também fornecem o contexto em que as ações da criança podem ocorrer e transformar o ambiente. Dicas, sugestões, apresentação de demandas e instruções funcionam dessa forma. É importante notar que a todo tempo estamos, de algum modo, criando contextos para aprendizagem; sendo assim, a ideia é que possamos ter clareza de quais condições estamos criando para termos condições de avaliar que aprendizagens estamos, ou não, favorecendo que ocorram. Aprendemos que se nos



comportarmos da maneira como uma instrução específica seremos reforçados, ou seja, teremos consequências que em situações anteriores fortaleceram nossos comportamentos – ver, por exemplo, Matos (2001) para revisão sobre a noção de comportamento governado por regras e Matos (1999) para revisão do papel do contexto sobre o comportamento operante de modo geral).

Vale dizer que, para análise do papel do contexto, a dimensão individual também está presente. Uma instrução de um professor pode ou não ser atendida, por mais que tenha planejado e esteja disposto a reforçar o comportamento da criança que a segue. O texto escrito pode gerar a aproximação ou o afastamento do aluno. Em casa, o aluno pode ou não gastar a manhã estudando quando isso é necessário ou mesmo uma opção. A verdade é que cada estudante já interage ou irá interagir de modo diferente com os contextos de educação, seja ela formal ou não. O papel desse contexto depende também do tipo de consequência que se segue ao comportamento: quando seguir uma instrução dá certo, o comportamento de uma pessoa não apenas torna-se mais provável, mas também se torna mais forte o papel do contexto instrucional. Se ler em casa ajuda na aquisição de conhecimento interessante, é muito provável que outros contextos que envolvem leitura (livrarias, outros livros, pessoas que conversam sobre) assumam algum papel no futuro: com tempo livre para diversão, a leitura pode ser provável diante de outras opções.

Como o contexto em que as pessoas se comportam é complexo e extremamente dinâmico, analisar seu papel é sempre bastante desafiador. Parte do que torna o contexto complexo e dinâmico é que muitas vezes os aspectos relevantes do contexto são dimensões sutis do comportamento de outras pessoas. Um aluno pode, por exemplo, identificar pelo olhar e pelo tom de voz de colegas que, caso não realize determinada tarefa, uma repreensão será muito provável. Na educação formal, estudantes rapidamente descobrem quem são os professores “bacanas”, “exigentes”, “bravos” ou “relapsos” com base em aspectos muitas vezes sutis das primeiras aulas (e às vezes também se enganam com essas “dicas”).

O planejamento de uma intervenção deve possibilitar que, a depender do que a criança faz, o adulto crie oportunidades para que faça outras coisas e experimente as consequências de cada uma dessas novas ações. O resultado é uma interação social dinâmica entre adulto e criança que favorece a aprendizagem de novos comportamentos e aumenta a relação afetiva entre os envolvidos.

## **Relações sociais como reforçadores**

Muitas das habilidades cognitivas de uma criança desenvolvem-se em interações sociais, na relação com os pais, cuidadores, irmãos e colegas. De fato, é muito difícil identificar e dimensionar o valor da aprendizagem de números, palavras, e mesmo algumas habilidades como higiene pessoal, cuidados com o corpo e com o espaço

físico fora do contexto social no qual uma criança vive e se desenvolve. Arrumar o quarto envolve certamente ganho para a criança que o usa para atividades diversas, mas envolve também o elogio da mãe, a oportunidade de trazer o amigo para brincar e a facilidade de encontrar objetos que são importantes. O mesmo vale para a aquisição de habilidades de matemática e de leitura, aprendidas via mediação social e, com frequência, condição básica para o estabelecimento de novas relações envolvendo outras pessoas. O valor de uma história lida não está apenas naquilo que a criança experimenta ao decifrar o texto e conhecer algo novo; parte importante está na troca social posterior que essa experiência torna possível: poder recontá-la para outra pessoa ou conversar sobre algo contido na história em novo contexto. Pessoas aprendem a falar, a escrever e a manejar complexas relações simbólicas em boa parte por conta do que isso proporciona em termos de trocas sociais, que ora beneficiam mais o falante, ora mais o ouvinte e, com maior frequência, ambos.

É possível que muitos aspectos do comportamento do outro sejam reforçadores mesmo sem qualquer mecanismo de aprendizagem: um bebê pode sorrir para outro ser humano sem precisar aprender, do mesmo modo como pode ter seu comportamento reforçado por um toque, certo tom de voz dos pais, pelo contato visual, pelo balanço ritmado que alguém faz quando coloca a criança no colo. Sensibilidades inatas e aprendizagem se combinam para gerar aquilo que cotidianamente identificamos como “contato afetivo” em que o comportamento de alguém funciona como reforçador efetivo para o comportamento de outro. Depois que deixa ser um bebê, obter o alimento, reforçador para seu comportamento em dado momento, depende de que a criança primeiro atue no seu ambiente para que obtenha, por exemplo, a atenção da mãe; se está em um berço e sair é altamente reforçador, a criança precisa da mãe ou de outra pessoa que a carregue até o chão. Nesse sentido, age e produz a atenção da mãe para que seja possível o acesso a outros reforçadores. Esse é o mecanismo pelo qual o comportamento de outras pessoas torna-se, gradualmente, cada vez mais reforçador para uma criança. Estabelecer e manter relações sociais torna-se ao longo do nosso desenvolvimento uma de nossas mais importantes habilidades, já que por meio dela temos acesso a muitas possibilidades de reforço e também fornecemos reforçadores para os comportamentos dos que convivem conosco.

O valor da aproximação com outras pessoas depende de que o comportamento de aproximação e cuidado seja seguido de adição de consequências reforçadoras para a criança. Um adulto que é fonte de punição e maus tratos, por exemplo, estabelece sua própria presença como oportunidade para fuga da situação e, portanto, laços afetivos são enfraquecidos ou estabelecidos de modo pouco saudáveis. Não são apenas os pais que podem se tornar importantes para a criança por esse processo. Mesmo na impossibilidade que estejam próximos, outras pessoas podem adquirir valor semelhante. Um cuidador atento às necessidades da criança tranquilamente também adquire o

poder de reforçar seu comportamento, desde que assuma a função geralmente atribuída pela mãe ou pai.

Uma vez que a relação com os primeiros adultos frequentemente é a base para como uma criança estabelece relações com outras pessoas, relações iniciais tendem a ser proporcionalmente mais importantes para as seguintes. Entendemos, assim, que estabelecer relações afetivas reforçadoras com as primeiras pessoas que provêm tais reforçadores é condição importante para que as relações seguintes e as condições de aprendizagem proporcionadas por elas sejam desenvolvidas de maneira saudável.

Um bom exemplo dessa relação entre aprendizagem, comportamento social e afeto pode ser identificado em resultados de um estudo realizado por Yamada e Bevilacqua (2012) sobre a dimensão afetiva em pacientes adultos com surdez adquirida antes e após o uso do implante coclear. Participaram do estudo 44 adultos que realizaram esse implante. Utilizando-se das categorias de Romero (2002) para analisar mudanças na dimensão afetiva, a pesquisa mostrou que a possibilidade de escutar por meio do implante coclear “significou estar mais integrado consigo mesmo e poder se relacionar de uma maneira mais completa com as pessoas e com o mundo” (p. 68). Assim, a possibilidade de ouvir significou acréscimos no contato com o mundo ao redor e com os outros, permitindo novas possibilidades pessoais e trocas em termos sociais com pessoas da convivência do paciente. Comparando a experiência antes do implante e após, a pesquisa mostrou que, na vivência da surdez, houve predomínio de sentimentos negativos e de clima afetivo de tensão e depressão. Após o implante coclear, houve predomínio de sentimentos positivos e de clima afetivo de tranquilidade e contentamento.

Por conta da importância do ambiente social, relações sociais ricas são em grande parte responsáveis por aquilo que é chamado comumente de motivação para aprender. Resultados de descobertas e atividades lúdicas podem atuar como fonte importante de entusiasmo para aprender e para o desempenho em certas atividades. Essas atividades usualmente são relacionadas com motivação intrínseca, não mediadas arbitrariamente por outras pessoas. A esse respeito, Cameron e Pierce (2002) resgatam um importante debate relacionado com a questão dos efeitos de consequências planejadas por outros e a motivação intrínseca a partir de ampla revisão da literatura psicológica: tradicionalmente, considera-se que o uso de consequências planejadas por outras pessoas para aumentar a frequência de comportamentos específicos pode afetar negativamente a motivação intrínseca. Se uma criança recebe um brinquedo por estudar matemática, por exemplo, o interesse intrínseco pela matéria pode diminuir.

No entanto, Cameron e Pierce argumentam que isso decorre de mal planejamento das consequências do comportamento e negligência de variáveis de contexto no planejamento de ensino, formal ou não. Neste texto, nosso argumento é que problemas no planejamento de consequências sobre a motivação intrínseca decorrem

especialmente da negligência relativa às consequências sociais do comportamento de quem aprende. Parte substancial do entusiasmo para aprender, por exemplo, é social e pode ser promovido em qualquer contexto de educação formal se professores forem especialmente pacientes e eficientes em arranjar condições em que atenção, elogio, expressões de satisfação e oportunidades para interagir socialmente sejam arranjadas como consequência do comportamento de seus alunos.

Essas consequências podem ser extrínsecas no sentido de ser arranjadas por outros, mas são relacionadas com motivação intrínsecas quando se considera a interação social como um dos objetivos da educação. Um ambiente social com essa característica é parte fundamental do que Chance (2008) indicou para a construção de *Um clima de aprendizagem* em estudo que enumera dez habilidades essenciais para o ensino efetivo. Para o autor, professores devem encorajar o entusiasmo, o que é possível se os docentes são atentos em observar progressos da criança em relação ao que fazem e, principalmente, em relação a *com quem* fazem (inclusos nesse “com quem” os próprios professores e cuidadores). Todas essas questões trazem desafios extras para o trabalho com a criança desmotivada, com dificuldades de aprendizagem ou com história de fracasso escolar. É necessário, nesse caso, estar atento para saber *decompor* o comportamento e saber planejar contextos. Ou seja, fornecer antecedentes específicos e reforçar comportamentos de modo planejado para que cada elemento comportamental que caracteriza habilidade seja fortalecido.

O comportamento de uma criança pode ser importante fonte de incentivo para o comportamento de outra; as interações entre pares enriquecem fortemente a qualidade das relações afetivas e favorecem a aquisição de repertórios sociais e acadêmicos. Um procedimento bem-sucedido para isso envolve a aprendizagem por pares ou por tutoria (ver, por exemplo, Greenwood & Hops, 1981). Nessa estratégia, uma criança fica responsável por ensinar outra ou auxiliá-la em tarefas acadêmicas específicas. Se o professor é capaz de incentivar de modo adequado a criança tutora, via reforçamento bem planejado, o procedimento ajuda a integrar alunos em salas de aula, promove ganhos de aprendizagem de conteúdos e aumenta o caráter social da prática, a responsabilidade, o engajamento e o compromisso social das crianças.

Cada vez mais claramente sabemos como habilidades sociais e outras importantes para aprendizagem formal se desenvolvem do contato com as demandas do ambiente: como o desenvolvimento de parte do que é comumente tratado como cognição ocorre quando uma pessoa estabelece contato com situações em que atuação eficaz depende de comportamentos preliminares como atentar, resolver problemas ou tomar decisões (e.g., Benvenuti, Barros, & Tomanari, 2014; Oliveira-Castro, 1992, 1993; Skinner, 1968). Da mesma forma, começamos a enxergar que o desenvolvimento do afeto que acontece nessas situações de desenvolvimento e aprendizagem pode ser entendido de acordo com os mesmos princípios. Lidar

de maneira eficaz com esse ambiente supõe a criação de repertórios relacionados ao contato saudável com outras pessoas. Do ponto de vista prático, no planejamento de ensino, pessoas podem atuar como mediadoras na interação do indivíduo com o meio, planejando reforçadores arbitrários para uma tarefa qualquer (como quando um aluno executa uma atividade correta e seu professor lhe dá uma nota boa). Outras vezes, aprender a produzir reforçadores na interação social é exatamente o objetivo, uma vez que o contato social frequentemente é fonte de nossas interações mais ricas e satisfatórias. Isso pode ser visto quando, por exemplo, uma estratégia de comunicação alternativa é ensinada a uma criança, que passa a ter a oportunidade de expressar o que deseja, como pedir para brincar, solicitar companhia, contar o que a desagrada etc.

## **Construindo e manejando reforçadores**

O manejo adequado de reforçadores para os comportamentos nem sempre é tarefa fácil. Como colocamos anteriormente, primeiramente é necessário identificar as consequências relevantes que atuam como reforçadores. Além disso, é igualmente necessário identificar o momento certo de reforçar determinado comportamento. O uso planejado dos reforçadores sociais algumas vezes é ainda mais complicado e as dificuldades podem ser agrupadas em dois conjuntos: alguns procedimentos padronizados de ensino fazem com que o uso de reforçadores sociais seja feito de modo mecânico e artificial; e as crianças não são sensíveis da mesma forma a reforçadores sociais.

O manejo de consequências frequentemente envolve a apresentação de um item tangível (um salgadinho, uma ficha etc.) conjuntamente com reforçador social, como elogio do professor. Quando uma criança acerta ao escolher um objeto diante de uma solicitação, o docente pode oferecer uma ficha e dizer “muito bom”. Embora possa ser importante, esse é um uso artificial e limitado do reforçador social. Em planejamento especial conhecido como aprendizagem cooperativa (e.g., Slavin, 1994), determinada tarefa é apresentada a crianças que se encarregam de trabalhar em grupo. Nesse caso, uma criança pode aprender pela observação do que outras fazem. Mais do que isso, todas podem atuar de maneira cooperativa umas em relação às outras, com uma reforçando o comportamento efetivo da outra porque, no todo, o resultado é importante para o grupo.

A estratégia de aprendizagem cooperativa tem sido bastante eficiente para ensino de habilidades que frequentemente geram desmotivação, como matemática e ciências, e pode produzir resultados mesmo para crianças com longo histórico de fracasso e dificuldades de aprendizagem. Talvez mais importante do que simplificar e apresentar tarefas gradualmente, o professor deve primeiramente observar atentamente o repertório das crianças para atuar tanto fornecendo dicas, pistas,

sugestões sobre o que e como fazer, como reforçando o comportamento umas das outras.

Com planejamento adequado, é possível utilizar tarefas estruturadas e bem planejadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e vínculos afetivos em crianças com atrasos no desenvolvimento e comprometimentos intelectuais, assim como para crianças sem dificuldades específicas. Os resultados fora do contexto da educação formal são animadores. Um estudo interessante a esse respeito foi publicado no contexto da análise aplicada do comportamento com a manipulação mais clara de variáveis comportamentais. Lloyd, Eberhardt e Drake Jr. (1996) trabalharam com adolescentes de 14 a 17 anos, estudantes de uma escola americana. A pesquisa avaliou a efetividade de um procedimento de aprendizagem cooperativa para ensinar palavras em espanhol. Em uma das fases, os alunos tinham tempo para estudar sozinhos, depois passavam por um teste que avaliava o quanto haviam aprendido a traduzir palavras em espanhol para o inglês. Nessa primeira fase de estudo individual, não havia consequências para acertos ou erros durante o estudo ou para o resultado do teste.

Em outra fase, as crianças estudavam em grupo, depois eram testadas e recebiam um item tangível (um lápis, uma borracha ou um doce) e elogio no caso de bom desempenho nos testes. O resultado mostrou que as crianças se saíram ligeiramente melhor, na média, com o procedimento de estudo em grupo e premiação pelo desempenho nos testes. Contudo, houve muita variabilidade nos resultados. Mesmo com média que indicava a superioridade da estratégia em que trabalhavam em grupo, muitas apresentavam resultados ruins, algumas com quantidade de acertos no teste ainda próxima de zero. Então, um procedimento novo foi testado: alunos estudavam em grupo e no momento do teste de aprendizagem ganhavam o item tangível e o elogio se, em grupo, tivessem tido resultado bom no teste (isto é, não bastava irem bem individualmente, tinham que somar um total de pontos em grupo, o que tornava a consequência interdependente do desempenho de todos). Os resultados foram muito melhores do que nas duas outras fases e as diferenças individuais foram menores. O que os autores chamaram de “reforçamento em grupo” fazia com que as crianças cooperassem mais durante a fase de estudo, pois era necessário que todas pudessem se sair bem nos testes para benefício de todos do grupo.

A segunda dificuldade do uso de reforçadores sociais envolve a sensibilidade das pessoas a esses intensificadores, que algumas vezes pode ser muito pequena. O comportamento de recitar um poema por uma criança pode ser reforçado poderosamente pelo elogio e atenção do pai, mas isso não quer dizer que o elogio e a atenção do professor tenham o mesmo efeito. Algumas vezes, como comumente observamos nos adolescentes, atenção e oportunidades criadas pelo grupo de amigos podem ser muito mais reforçadoras do que aquelas criadas pelos pais. Reforçadores, no entanto, podem ser



construídos (isto é, o valor reforçador pode ser adquirido) e uma tarefa importante da educação, além do ensino de habilidades específicas, é exatamente criar condições para que um reforçador social passe a ter efeito de fortalecer comportamentos. Ao fazer isso, a educação amplia o leque de consequências relevantes e torna o comportamento de outro aspecto relevante para o comportamento da criança. Assim, consequentemente, a educação torna-se um importante meio para o desenvolvimento não só de habilidades cognitivas, mas também de afeto desenvolvido a partir de nossa sensibilidade aos comportamentos de outras pessoas e aos reforçadores que os comportamentos dos outros nos provêm.

O processo de construção de reforçadores depende sempre de algumas consequências que já atuem como reforçadores. Reforçadores condicionados são construídos pela relação com reforçadores que já sejam efetivos (ver por exemplo, Tomanari, 2000). Começamos com aqueles que são dados pela nossa condição de membros da espécie humana, chamados de reforçadores primários: alimento, água, calor, sono, fuga de situações prejudiciais. Contudo, sempre que um indivíduo transforma seu ambiente, produzindo para si reforçadores desse tipo, isso acontece em um ambiente repleto de outros elementos que podem ainda não ter valor ou influência sobre o comportamento específico. Quando uma criança leva o alimento (reforçador primário) à boca, estão também presentes no ambiente cheiros, cores, movimentos e pessoas. Elementos críticos para a produção do alimento tornam-se, também, reforçadores. Assim, nesse caso, no ambiente das crianças quase sempre aspectos do comportamento do adulto que provê o alimento estabelecem condição e tornam-se reforçadores indissociáveis do primário. Essa é a base para a compreensão do que acontece quando a mãe amamenta seu bebê: muitos estímulos estão presentes nesta interação que inicialmente supre ou sacia a fome. O aconchego do colo, as carícias da mãe, a sua voz e expressões faciais rapidamente ganham valor de reforçadores para o comportamento do bebê em relação à sua mãe.

Algumas vezes, a tarefa de construir reforçadores pode ser demorada e exigir planejamento detalhado. Seu sucesso depende da atenção ao modo como uma criança atua para transformar seu ambiente e produzir eventos que já funcionam como reforçadores, bem como da atenção aos eventos que não atuam como reforçadores e são importantes do ponto de vista da construção de vínculos afetivos. Eventualmente, para maximizar a aprendizagem, é necessário exagerar e dramatizar, como fazendo expressão de satisfação explicitamente caricata quando a criança recebe um reforçador tangível. O cuidador pode repetir o mesmo procedimento em outras tarefas em que a criança exerce outra atividade de que goste, uma brincadeira, na hora de dormir etc. Com isso, o sujeito aprende, mesmo que vagarosamente e em condições que demandam o máximo de consistência e bastante planejamento, que certas expressões são preditivas de reações de outras pessoas e de certos eventos com os quais

já se envolvem. Muitas das habilidades que acarretam “ler” emoções nas expressões de outros são naturais ou facilmente aprendidas no curso do desenvolvimento típico. Em alguns casos, contudo, podem ser gradualmente aprendidas por crianças com atrasos no desenvolvimento a partir de procedimentos especiais que simulam, de forma mais lenta e propositadamente arranjada, o que naturalmente ocorre sem necessidade de treino especial.

Há alguns anos, Kohn (1993) publicou um livro com o sugestivo título *Punidos pela recompensa: o perigo das estrelas douradas, planos de incentivo, As, louvor e outros subornos*. O livro foi apresentado como crítica contundente ao uso do princípio do reforço na educação, pois mostrava que o uso de consequências planejadas pode solapar a motivação intrínseca para as atividades importantes do dia a dia das pessoas e, em especial, das crianças. O trabalho mostra que aquelas que recebiam recompensas como estrelas ou pontos pelo desempenho em atividades acadêmicas tinham menor probabilidade de comportarem-se de maneiras semelhantes quando as recompensas estavam ausentes. A consequência, portanto, aumentava a frequência do comportamento de interesse, porém impedia que as crianças se envolvessem com atividades acadêmicas pelo seu valor intrínseco, impedia o desenvolvimento da motivação intrínseca para as atividades.

Ao invés de ser considerada crítica ao uso do reforço, a contribuição de Kohn (1993) pode ser mais bem caracterizada como crítica ao manejo mecânico, pouco natural e mal planejado de consequências do comportamento para fins aplicados. O real problema está na análise e no manejo dos reforçadores para o comportamento das crianças. O envolvimento em atividades escolares é, em grande parte, relacionado a reforçadores que são sociais e acontecem depois que as pessoas adquirem habilidades específicas. Qual o valor de aprender a pedir algo ou descrever um evento da própria vida? O valor destas aprendizagens é dado especialmente a partir das relações entre consequências planejadas pelo professor para adquirirem função reforçadora. Mais tarde, podem se manter no repertório da pessoa por conta de outras consequências que surgem de novas interações sociais. Pedir e descrever são ações reforçadas por mudanças que acontecem no comportamento de outras pessoas, envolvem necessariamente reforçadores sociais. Nesse sentido, a distinção entre consequências extrínsecas e intrínsecas se confundem, porque aprender com outros faz com que o conteúdo aprendido e o contexto social em que se aprende tornem-se, ambos, relevantes para quem aprende.

## Conclusão

Nosso objetivo neste texto não foi fazer uma revisão sistemática de estudos de uma área de pesquisa, básica ou aplicada, previamente definida. Este estudo pode ser caracterizado como um ensaio que se baseia em alguns estudos selecionados de diferentes linhas de investigação

para ilustrar a necessidade de discutir a questão da cognição sem desvinculá-la do afeto. A nosso ver, a discussão pode ser enriquecida enormemente com base em estudos que mostram o poder das consequências (especialmente as sociais) na aprendizagem, sejam planejadas ou não. Usualmente, estudos utilizam consequências planejadas pelo professor, mas o exemplo que pode ser extraído das

linhas de pesquisa com tutoria e aprendizagem cooperativa é que o professor pode planejar o enriquecimento das relações sociais no contexto da educação formal. Uma vez que isso seja feito, fica potencializado o caráter social e afetivo do conhecimento. O afeto, nesse caso, não é separado ou separável do próprio comportamento dos indivíduos em suas relações sociais mais diversas.

### **Affection and social behavior in teaching planning: the role of the consequences of behavior**

**Abstract:** Our goal in this paper is to reflect on the need for an integrated view of development of cognition and affection for academic planning. We explored, in particular, the role of consequences of student behavior, which is one of the major contributions to psychology from behavior analysis. The key issue for this integrated approach is to look at the student as an active subject, one that manipulates and transforms the surrounding environment at all times. The social relationships that are developed in this context involve interwoven behavioral units. Sometimes, individuals act over the environment, transforming it; sometimes they serve as critical aspects of the environment in which others act. Based on these considerations, this article points to the need of identifying relationships between individuals and their social environment, especially those relationships which can be described using the notion of positive social reinforcement (adding something). In this sense, social relationships should be planned based on the contributions from studies showing the role of the consequences of human behavior, especially social behavior. As a result, the text points out that the practical tool to deal with issues related to affection and cognition in teaching involves identifying and dealing with the social consequences of people's behavior. Criticism to the concept of reinforcement for the analysis of human behavior are opposed to the notion that requires dealing with the effects of the consequences, taking into account the complexity of human behavior in social contexts.

**Keywords:** behavior analysis, social behavior, affection, learning.

### **Affection et comportement social dans le planification d'enseignement : le rôle des conséquences du comportement**

**Résumé:** Notre objectif dans cet article est de réfléchir sur la nécessité d'une vision intégrée du développement de la cognition et de l'affection à la planification académique. Pour cela, en particulier, nous avons exploré le rôle des conséquences sur le comportement des élèves. L'étude du rôle des conséquences du comportement est l'un de l'analyse du comportement des contributions à la psychologie. Dans cette étude, nous cherchons également à articuler cette contribution avec d'autres contributions, principalement de la psychologie du développement. La question principale à cette approche intégrée est de regarder l'élève comme un être actif, que chaque fois manipule et transforme l'environnement qui est autour de lui. Les relations sociales qui se développent dans ce contexte concernent des appareils de comportement qui sont entrelacés dans les individus parfois en agissant sur l'environnement, la en transformant, parfois en servant comme aspects critiques de l'environnement dans lequel d'autres agissent. Compte tenu ces considérations, le texte souligne la nécessité d'identifier les relations entre les personnes qui se comportent et leur environnement social, en particulier ceux qui peuvent être décrit par la notion de renforcement social positif. En ce sens, les relations sociales doivent être planifiées sur la base des contributions des études montrant le rôle des conséquences du comportement humain, en particulier le comportement social. En conséquence, il est souligné dans le texte qu'une ressource pratique pour traiter des questions de champ de l'affection et de la connaissance dans l'enseignement consistera à identifier et faire face aux conséquences sociales de comportement des gens. Critiques de notion de renforcement essentielle pour l'analyse du comportement humain sont opposés à une notion qui nécessite de traitement des effets des conséquences, en rendant compte la complexité du comportement humain dans un contexte social.

**Mots-clés:** analyse du comportement, le comportement social, affection, apprentissage.

### **Afecto y comportamiento social en la planificación de la enseñanza: la importancia de las consecuencias del comportamiento**

**Resumen:** Nuestro objetivo en este trabajo es reflexionar sobre la necesidad de una visión integrada del desarrollo de la cognición y del afecto para la planificación académica. El estudiante a todo momento manipula y transforma su entorno. Las



relaciones sociales que se desarrollan en ese contexto implican unidades comportamentales entrelazadas, en que individuos ora actúan sobre el entorno, transformándolo, ora funcionan como aspectos críticos del ambiente en que otros actúan. Con base en estas consideraciones, este texto señala la necesidad de identificar las relaciones entre el sujeto que se comporta y su entorno social. Un recurso práctico para hacer frente a las cuestiones del campo del afecto y de la cognición en la enseñanza implica identificar y hacer frente a las consecuencias sociales del comportamiento. Se discuten críticas de noción refuerzo para el análisis del comportamiento humano, teniendo en cuenta la necesidad de explorar mejor la complejidad del comportamiento humano en contextos sociales.

**Palabras clave:** análisis del comportamiento, el comportamiento social, afecto, aprendizaje.

## Referências

- Alvarenga, P., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(1), 4-21.
- Andery, M. A. P. A., Micheletto, N., & Sério, T. M. A. P. (2005). A análise de fenômenos sociais: esboçando uma proposta para a identificação de contingências entrelaçadas e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(2), 149-165.
- Benvenuti, M., Barros, T., & Tomanari, G. Y. (2014). Atenção, observação e a produção do comportamento simbólico e do responder relacional. In J. C. de Rose, M. S. C. A. Gil, & D. G. Souza (Orgs.), *Comportamento simbólico: bases conceituais e empíricas* (pp. 57-94). Marília, SP: Oficina Universitária.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowles S., & Gintis, H. (2002). Prosocial emotions. In L. E. Blume, & S. N. Durlauf (Eds.), *The economy as an evolving complex system III: current perspectives and future directions* (pp. 339-364). Oxford University Press: Oxford.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (2002). *Rewards and intrinsic motivation: resolving the controversy*. Santa Barbara, CA: Bergin & Garvey.
- Chance, P. (2008). *The teacher's craft: the 10 essential skills of effective teaching*. Long Grove: Waveland.
- de Rose, J. C. C. (1982). Consciência e propósito no behaviorismo radical. In B. Prado Jr. (Org.), *Filosofia e comportamento* (pp. 67-91). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Dunst, C. J., & Kassow, D. Z. (2008). Caregiver sensitivity, contingent social responsiveness, and secure infant attachment. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(1), 40-56.
- Glenn, S. S. (1991). Contingencies and metacontingencies: relations among behavioral, cultural, and biological evolution. In P. A. Lamal (Ed.), *Behavior analysis of societies and cultural practices* (pp. 39-73). Carlsbad: Hemispheres.
- Glenn, S. S. (2004). Individual behavior, culture, and social change. *The Behavior Analyst*, 27(2), 133-151.
- Greenwood, C. R., & Hops, H. (1981). Group-oriented contingencies and peer behavior change. In P. S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents* (pp. 189-259). Cham: Springer.
- Guerin, B. (1994). *Analyzing social behavior: behavior analysis and the social sciences*. Reno: Context Press.
- Guerin, B. (2016). *How to rethink human behavior: a practical guide to social contextual analysis*. London: Routledge.
- Herbert, E. W., & Baer, D. M. (1972). Training parents as behavior modifiers: self-recording of contingent attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5(2), 139-149.
- Kagan, J. (1981). *The second year: the emergence of self awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kahneman, D. (2003). Perspective on judgment and choice: mapping bounded rationality. *The American Psychologist*, 58(9), 697-720.
- Keller, F. S., & Shoenfeld, W. N. (1950). *Principles of psychology: a systematic text in the science of behavior*. Upper Saddle River: Appleton-Century-Crofts.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lloyd, J. W., Eberhardt, M. J., & Drake Junior, G. P. (1996). Group versus individual reinforcement contingencies within the context of group study conditions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 189-200.
- Martin, G., & Pear, J. (2007). *Behavior modification: what it is and how to do it* (8<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Matos, M. A. (1999). Controle de estímulos condicional, formação de classes conceituais e comportamentos cognitivos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(2), 159-178.
- Matos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3(2), 51-66.
- Meltzoff A. N., & Moore M. K. (1977). Imitation of facial and manual expressions by human neonates. *Science*, 198(4312), 75-78.
- Meltzoff A. N., & Moore M. K. (1992). Early imitation within a functional framework: the importance of person

- identity, movement, and development. *Infant Behavior and Development*, 15(4), 479-505.
- Meltzoff A. N., & Moore M. K. (1994). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17(1), 83-99.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1999). A new foundation for cognitive development in infancy: the birth of the representational infant. In E. K. Scholnick, K. Nelson, P. H. Miller, & S. A. Gelman (Eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy* (pp. 53-78). Abingdon: Psychology Press.
- Oliveira-Castro, J. M. (1992). "Fazer na cabeça": uso metafórico e negativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(2), 267-272.
- Oliveira-Castro, J. M. (1993). "Fazer na cabeça": Análise conceitual, demonstrações empíricas e considerações teóricas. *Psicologia USP*, 4(1-2), 171-202.
- Romero, E. (2002). *As formas da sensibilidade: emoções e sentimentos na vida humana* (2ª ed.). São José dos Campos: Della Bídia.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Free Press.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Upper Saddle River: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1986). What is wrong with daily life in the western world? *American Psychologist*, 41(5), 568-574.
- Slavin, R. E. (1994). *Cooperative learning: theory, research and practice* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tomanari, G. Y. (2000). Reforçamento condicionado. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2(1), 61-77.
- Vendramine, C. M., & Benvenuti, M. F. L. (2013). Promoção de mudanças comportamentais em crianças: o papel do automonitoramento do comportamento dos cuidadores. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 15(3), 5-20.
- Yamada, M. O., & Bevilacqua, M. C. (2012). Dimensão afetiva da pessoa com surdez adquirida, antes e após o implante coclear. *Estudos de Psicologia*, 29(1), 63-69.
- Zaki, J., & Mitchell, J. P. (2013). Intuitive prosociality. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 466-470.

Recebido: 14/10/2016

Revisado: 31/03/2017

Aprovado: 05/06/2017